



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

El espacio entre. Saberes docentes de mujeres artistas-docentes

The space between. Teacher Knowledge of women art-teachers

Rosario García-Huidobro Munita
Universidad de Barcelona

Resumen:

En este escrito comparto cómo y desde dónde comencé a construir las historias de vida de las maestras que colaboran en mi investigación doctoral. Con la pregunta por el saber docente me embarque en conocer sus historias y, desde nuestros encuentros, en reconstruir sus experiencias desde las categorías de conflictos, lugar de los y las otras, no saber y agencia, en sus saberes pedagógicos. Me apoyo en la escritura narrativa como metodología que permite contar de modo dialógico, evocativo y relacional sus historias, en el contexto de lo que significa e implica formar una relación en la investigación. Así, la relación formada con las colaboradoras en la investigación, que surgió a partir de la recogida de evidencias, se transformó en el elemento crucial para narrar y contar sus historias.

Palabras claves: saber docente, experiencia, mujeres, práctica artística, relación.

Summary:

In this submission I share how and from where I started constructing the life histories of the female teachers who collaborate in my doctoral research. With the question about teacher's knowledge I embarked on their stories and, from our meetings, to rebuild their experiences from the categories of conflicts, the place of the others, the not knowing and agency, in their pedagogical knowledge. I rely on narrative writing as a methodology that allow us to count in a dialogical, relational and evocative their stories, in the context of what it means and involves to form a relationship in the investigation. Thus, the relationship formed with the collaborators in the investigation, which arose from the collection of evidence, became a crucial element to narrate and tell their stories.

Keywords: teacher knowledge, experience, women, artistic practice relationship.



Situando esta aportación

Esta aportación surge de la investigación doctoral que desarrollo en el programa Artes y Educación, de la Universidad de Barcelona, en la cual busco comprender cómo cuatro profesoras de artes visuales, de educación secundaria en Chile, conforman su saber docente desde sus sentidos como mujeres y sus prácticas artísticas. La propuesta es evidenciar, desde la reconstrucción de sus historias de vida, cómo han ido conformando sus saberes pedagógicos a través de sus diversas experiencias, tomando en cuenta que éstos están cargados de tensiones que, producto de los roles tradicionales femenino/masculino, complejizan sus experiencias cotidianas como mujeres, artistas y docentes.

Para ello, como marco teórico, tomé como punto inicial las propuestas sobre saber docente y desarrollo profesional que propone Maurice Tardif (2004), así como los planteamientos que el pensamiento de la diferencia sexual han aportado respecto al desarrollo y lugar del saber de las mujeres en el ámbito de la vida cotidiana y educación. A partir de este cuerpo teórico generé la tematización que orientaría las entrevistas biográficas y acompañamientos a sus prácticas docentes que sostuvimos en Santiago de Chile.

La tematización de estos encuentros –como lineamientos u orientaciones– fueron principalmente basados en las propuestas de Maurice Tardif (2004), quien define el saber docente como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” Tardif (2004: 29). En este sentido, la práctica docente no sería una mera función de transmitir conocimientos, sino que relacionar y transitar entre estos diversos saberes. A partir de las fuentes que, este autor, considera como parte del saber docente, también consideré el saber relacionado con los estudiantes que propone Lee Shulman (1987). A partir de estos autores y para acercarme a la conformación de sus saberes pedagógicos, los temas –como las fuentes del saber docente– de las entrevistas biográficas fueron (1) sus experiencias personales en cuanto mujeres, (2) experiencias socioescolares, (3) de la formación artística y (4) pedagógica, (5) la práctica artística, (6) la relación con el curriculum, (7) con los y las estudiantes y, por último (8) los saberes experienciales, los cuales se integran por la trayectoria profesional, la relación con el centro educativo y la práctica docente en el aula.

Luego del proceso de entrevistas biográficas virtuales (García-Huidobro, 2014), también presenciales y de los acompañamientos a sus prácticas docentes, comenzó el desafío de reconstruir sus historias de vida. Para ello utilicé las propuestas sobre codificación y escritura de memos que la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) propone para el proceso de análisis de las evidencias. Adopté este proceso de análisis para, a partir de las categorías emergentes como nueva tematización, reconstruir sus historias y, en base a esas principales dimensiones, dar lugar y visibilizar los aspectos que tomaban mayor relevancia en la conformación de sus saberes.

En este sentido, la reconstrucción de sus historias no ha sido guiado desde un orden cronológico de sus vidas. Más bien –y al igual como las historias de vida de profesoras que realizó la académica Petra Munro (1998)– desde las dimensiones que develaron mayor énfasis en sus discursos y formas de relatarse, lo que en este caso fueron, (1) el lugar de los otros y otras y, desde esta dimensión –como principal mediadora–, (2) el papel de los conflictos, (3) el no saber y (4) la agencia. Estas cuatro dimensiones fueron las nociones que, desde el análisis de la conformación de sus saberes docentes, orientaron la reconstrucción de sus historias de vida como mujeres, artistas y docentes.

Una vez situado este estudio, en los siguientes apartados explico, en primer lugar, la decisión de reconstruir sus saberes docentes a partir de historias de vidas entrecruzadas y, finalmente, comparto cómo en el proceso de acercamiento y diálogo con sus relatos se fueron evidenciando las dimensiones que orientaron la reconstrucción de sus historias. Es importante tomar en cuenta que en



esta comunicación no doy cuenta de las historias de vida ni del análisis de sus relatos, ya que estas construcciones se encuentran en proceso, más bien, lo que busco comunicar es cómo, desde la reconstrucción de sus historias, han ido emergiendo aspectos de relación que han ayudado a hilvanar y entretrejer sus experiencias de saber.

Historias de vida de mujeres como relatos paralelos y entrecruzados

El deseo de reconstruir los saberes docentes de estas mujeres, como historias de vida, surgió a partir de la importancia que esta perspectiva biográfica cobró en las nuevas formas que, grupos de mujeres, a partir de los años 60, comenzaron a desarrollar para develar y comprender sus experiencias de opresión ante el patriarcado. Desde esta necesidad, la perspectiva de historias de vida recibió gran interés en las investigaciones feministas, como camino que permitió dar voz y visibilizar las vidas de mujeres que habían sido escondidas y silenciadas (Geiger, 1986; Munro, 1998; Casey, 1993; Middleton, 1993; Smith, 2012).

Las historias de vida ofrecen la posibilidad de explorar la relación entre la mujer y su mundo social, la maestra y la institución de género, lo personal y lo profesional. Esto ofrece oportunidades para potenciar contra-discursos y escuchar las voces marginadas de las mujeres dentro de culturas ocupacionales ocultas. (Smith, 2012: 499)

Esta metodología ha mostrado que las mujeres no están determinadas simplemente por los discursos dominantes e históricos sobre el género, sino que podemos ser agentes activas en negociar estos discursos, nuestros deseos y sentidos de ser en el mundo (Munro, 1998). Además, situar el foco en lo personal de las mujeres permitió que pudieran describir y dar voz con sus propias palabras a sus experiencias. Es decir, desde el acto reflexivo de hablar sobre sus experiencias y narrarse, han podido comprender cómo construyen su sentido de género y su relación entre lo público y lo privado.

En esta investigación, reconstruir las historias de vida de las cuatro maestras ha permitido visibilizar, no sólo experiencias marginadas y silenciadas de mujeres, sino vivencias que han sido, además, poco valoradas e investigadas dentro de las disciplinas artísticas y de la educación en Chile. Por otro lado, reconstruir sus saberes como historias de vida, es una forma de revalorar socialmente sus experiencias personales como mujeres y, por ende, dos aspectos relevantes sobre este proceso ha sido tomar en cuenta, primero, que sus experiencias tienen puntos en común y también de divergencia y segundo, que sus experiencias personales como mujeres, artistas y docentes, al ser contextualizadas en un plano social se transforman en apuestas políticas. Hacer pública la propia historia es una práctica política.

En este sentido, valorando el trenzado que sus experiencias, en diversas ocasiones, se fue evidenciando y gestando, he desarrollado estas historias basadas en la modalidad de relatos biográficos paralelos y entrecruzados que propone Juan José Pujadas (2002) como también bajo la propuesta narrativa que propone Pierre Bordeieu (1999). Así, los relatos que construyo siguen una estructura polifónica, es decir, para explicar cada dimensión del saber docente se pone en el centro la experiencia de cada maestra, por un lado de manera singular, pero a su vez, relacionada con las otras experiencias, generándose así un diálogo de voces y experiencias que, siendo singulares, tornan las historias como *multicéntricas*. Un ejemplo sobre este tipo de reconstrucciones biográficas se puede apreciar en el estudio de Joan Subirats (2006) donde se presentan narraciones paralelas sobre la exclusión social desde una perspectiva de género. Se reconstruyen los acontecimientos – que van desde la descripción y contextualización narrativa de las mismas entrevistas, hasta los



relatos de las colaboradoras— de modo ficcional y paralelo, pero, a pesar de ser singulares, las historias tienen un hilo que, como categoría o tema, las relaciona entre sí.

Esta forma de construir las historias es muy relevante si se toma en cuenta que las experiencias que se narran son saberes de mujeres que, desde sus diversas instancias como artistas y docentes, se han vivido —desde la tensión— en los márgenes y, por ende, relacionar sus experiencias y ponerlas en diálogo es una forma de evidenciar estas tensiones como fenómenos sociales. Así también, dentro del pensamiento de la diferencia sexual, la noción *entre-mujeres* o bien, poner en relación experiencias de mujeres, cobra mucha importancia para comprender el sentido de la realidad desde la diferencia sexual, como un aspecto simbólico (Rivera, 2001).

Por otro lado, el modo en cómo Pierre Bourdieu (1999) realiza la reconstrucción narrativa en su estudio “La miseria del mundo” fue, también, muy relevante para la decisión sobre cómo reconstruiría estas historias. Para este autor, la transcripción de las entrevistas son también una forma de reescribir y, por ende, de interpretación. Así, las entrevistas —como espacio, escena y relación— se transforman en las reconstrucciones desde donde narra y describe lo acontecido con los colaboradores, utilizando un tipo de escritura evocativa y contextual. Esta forma de promover la escritura y presentar los casos me ha servido para comprender cómo, en mi estudio, relataría, por un lado la presentación de cada colaboradora sin omitir mi relación y forma de acercarme a ellas y, por otro, cómo, a partir de esta misma relación construyo sus historias de vida desde lo relacional y dialógico.

A continuación no presento las historias de vida, más bien presento a las participantes y, desde un breve recorrido por sus historias, cuento cómo surgieron las dimensiones con las que pude comprender cómo conformaban su saber docente y en base a las cuales estoy reconstruyendo sus historias de vida desde relatos dialógicos y multicéntricos.

Presentando a las maestras y sus historias: el saber docente de las colaboradoras y sus dimensiones

La noche anterior que di inicio a la reconstrucción de estas historias, comencé a leer la introducción que Anna María Piussi (1996) desarrolló en el libro “Saber que se sabe”.

El sentido común de esta historia, compartido por las diversas protagonistas, hace referencia al deseo/necesidad de valorar la experiencia propia y la de las demás, dejando de acomodar las competencias profesionales a un saber preconstituido y a modelos preconcebidos desde el exterior, objetivamente; y producir modificaciones en el propio imaginario profesional y personal a través de una nueva ubicación simbólica (Ana María Piussi, 1996: 28).

Su reseña me hizo pensar en la historia que quiero contar ya que, si bien en la mía comparto cómo estas cuatro profesoras han ido conformando su saber docente, en cada una de estos relatos no deja de estar latente ese mismo deseo que —como necesidad— yace en las protagonistas de ese libro. A través de los relatos que comparto no dejará de estar presente la misma necesidad de valorar la propia experiencia para, a partir de esa nueva ubicación simbólica, comprender cómo producen modificaciones del propio imaginario profesional y personal. Transformaciones que dan inicio a nuevas formas de comprenderse como mujeres, artistas y docentes, y que por lo tanto significan una nueva medida; la que da deseo y autoridad propia a sus saberes docentes.



A modo de presentación breve, las protagonistas de esta aventura son mujeres que, si bien tienen diversas diferencias entre ellas¹ —formación artística, edad, clase social, trayectoria profesional, etc.— comparten un elemento común; la pasión por el arte. Este deseo las ha llevado a apostar por la enseñanza como un medio que, a parte de entregarles un soporte económico, les ha permitido compartir y, ante todo, sacar de sí mismas sus intereses artísticos y saberes de la vida para ponerlos en relación y a disposición con otros; los y las estudiantes. Sin embargo, para ellas este proceso no ha sido sencillo.

Es aquí cuando este primer relato —de apariencia ideal y *encantadora* para quienes pretendieran leerla como novela de verano— comienza a desmembrarse. Este prefacio no es falso, sino que como en muchas historias, los aspectos de dificultad o conflicto, a veces quedan en los márgenes, sin protagonismo, para que no resten frescura o encanto a esa historia bien intencionada, pero poco problematizada. En este caso no hablamos de novelas comerciales, sino de vidas reales en las que, aquello que se sitúa en los márgenes es, sin duda, lo fundamental. Lo que da sentido y comprensión al saber docente de estas y otras tantas profesoras de artes.

A partir de lo enunciado comienzo una segunda presentación de quienes conforman los casos de este estudio, en el cual, como *prólogo* —previo a sus historias de vida— introduzco quiénes son estas profesoras, en qué momentos o etapas de sus vidas realizamos esta investigación y cómo, a partir de esta relación, fui desmenuzando sus historias para ir intuyendo las cuatro dimensiones del saber docente que explicaré en el siguiente apartado.

Cuando conocí a Valentina tenía 29 años y hace siete que trabajaba como profesora de artes visuales en un colegio privado de Santiago de Chile. Sumado a las 30 horas de enseñanza artística era tutora de un 7º básico, situación que añadía más horas de tutorías, reuniones de coordinación y permanencias, transformando finalmente su horario laboral en jornada completa. Este aspecto, dentro de otras cosas de su trabajo, la tenía frustrada y agotada. Además, para no perder vínculo con su práctica artística, fuera del horario escolar acudía a un curso práctico llamado “libro de artista”, como una actividad que tomaba libremente y que utilizaba como estrategia para *obligarse* a desconectar con sus deberes docentes y conservar ese espacio de creación e introspección artística que tanto necesita y extrañaba. Para ella, estos espacios de experiencia artística, eran el motor de su práctica docente. A partir de este contexto, vivencia que ella misma mencionó como “crisis”, es, desde donde me *introduce* en su vida para acompañar-nos en comprender cómo conformaba su saber profesional.

La historia de la segunda participante, Victoria —quien decide apodarse así, en esta investigación, para dar a luz su nuevo deseo— me trasladó a sus profundos espacios de cuestionamiento sobre los sentidos de ser mujer, artista y docente, para comprender cómo iba conformando su saber como maestra. Victoria tiene 42 años, es licenciada en Artes Visuales de la Universidad de Chile y lleva más de 12 años trabajando como profesora. Se ha desarrollado profesionalmente desde diversas experiencias educativas entorno al arte, pero hace siete años que enseña a niñas de educación básica y media en un colegio religioso y subvencionado de Santiago. Los espacios por lo que ha transitado, en cuanto a su formación artística y desarrollo laboral en museos y colegios, han sido entornos relevantes desde dónde comenzamos a comprender cómo conformaba su saber docente.

Pertenece a la asociación MuArt (Asociación de Mujeres Artistas de Chile), grupo que la motivó a retomar su práctica artística luego de estar, los primeros tres años de vida de su hijo, dedicada exclusivamente a su rol como madre. Introducirse en este grupo fue un paso y estrategia importante,

¹ Es relevante recalcar que, si bien, dentro del enfoque y teorías feministas se busca comprender la experiencia de las mujeres, éstas recalcan la diversidad como concepto central y, por ende, no hablamos de mujer, sino de mujeres, para recalcar, justamente, su diversidad de experiencias.



la ayudó a retomar el contacto con otras artistas y ha sido un apoyo —como palanca— que la mueve a estar en constante creación artística, participar en exposiciones y otras actividades entorno al arte. Este grupo, además le ha permitido entender cómo otras mujeres vivían experiencias similares a la suya. Un espacio donde, como me explicaba, comenzó a comprender “la intuición de la fuerza y el potencial del trabajo femenino en grupo”, viviendo aquel espacio como una toma de conciencia del sentido libre de la diferencia sexual y de las relaciones femeninas. Esto último, que descubrió como una revolución simbólica, ha sido lo que, desde hace algunos años, comenzó a trabajar en su psicoterapia, expresándolo de modo irónico como su “crisis de los cuarenta”. Esta crisis, que en nuestros diversos encuentros mencionó como “rebelión, redefinición o giro”, ha sido el proceso desde donde comenzó a cuestionar sus roles como mujer-madre, mujer-artista y mujer-docente, etapa desde donde pude introducirme como investigadora para, junto a ella en relación colaborativa, ir comprendiendo cómo su propio deseo de cambio comenzó a teñir su saber como maestra.

Me resulta curioso presentarles a la tercera participante ya que Ángela, a diferencia de las dos profesoras anteriores, no situó su vivencia actual como crisis, sino “como un conflicto que le gusta vivir” porque le permite crecer y aprender. Ángela tiene poco más de 40 años y hace 10 que trabaja en un colegio subvencionado de Santiago. Cuando la conocí era profesora tutora de un 1º medio, donde además y debido a que es la única profesora de educación artística, enseña artes visuales a todo el segundo y tercer ciclo de esa escuela. Sumado a ello, por las tardes realizaba un taller de pintura para los padres de los estudiantes. Cuando el tiempo tocaba su puerta, intentaba avanzar con su trabajo artístico, pero lo cierto es que era una práctica que tenía medianamente abandonada y que, del mismo modo que las otras profesoras que presentando, también le generaba un cierto conflicto. A pesar de ello, en su historia comprenderemos que esta frustración no toma un lugar tan preponderante como en el de las otras, ya que, un aspecto muy influyente de su historia es que Ángela no es licenciada en artes, sino que su formación pedagógica fue paralela a su aprendizaje artístico, aspecto que me recordaba a las palabras de Dennis Atkinson (2011) sobre la noción “artist-teacher shame”.

Desde nuestros encuentros fui aprendiendo el valor de una formación pedagógica que, desde sus inicios, le muestra y hace tomar conciencia del valor social y político de la enseñanza. Esto también lo aprendió de su madre, una figura que, en nuestras conversaciones, comprendí que era primordial en su forma de entenderse como mujer y docente. Su madre, también profesora, es esa figura simbólica con quien fue aprendiendo los aspectos más relacionales y dialógicos de la enseñanza. Desde todas estas experiencias, Ángela se considera —más allá de su asignatura— como “educadora en término de experiencia de vida” y se posiciona como profesora donde, el lugar y vida de los otros —sus estudiantes— son el hilo que le permite dar sentido a su hacer en la escuela.

Para comprender cómo y por qué su saber se iba relacionando con la pedagogía crítica y de la diferencia sexual, fue importante, por un lado reflexionar sus experiencias de trayectoria docente, ya que fue a partir de estas variadas experiencias y contextos con otros(as) en la escuela, donde sus conocimientos de la formación docente se hicieron vivos, donde se enfrentó y dejó tocar por las injusticias y abandonos sociales y donde aprendió “a amar la humanidad de sus estudiantes”, aspecto que la llevó a tomar un rol protagónico y activista en la docencia. Por otro lado, también fue importante adentrarnos en sus experiencias personales y comprender su sentido e imagen como mujer. Ángela me comentó que los conflictos que actualmente experimentaba habían surgido en la misma época que Victoria, la denominada “crisis de los 40”. Para ella, este cambio de década, ligado a esta instancia de investigación, le permitió “leerse y mirarse al espejo”, acciones que la llevaron a cuestionar aquellos convencionalismos adquiridos entorno a su rol como madre y docente. Fue en esta etapa de su vida, desde dónde comenzamos a reflexionar, en conjunto, sobre sus diversas experiencias como hija, estudiante, artista y profesora, para comprender cómo y desde dónde conforma ese social y empoderado saber docente.



La última profesora que formó parte de esta investigación es María José, de 32 años. Cuando la conocí estaba contenta ya que, dentro de otras cosas, me contó que vivía un “momento especial” en su vida. Curiosamente ella, a diferencia de las otras tres profesoras no experimentaba una crisis sino un período de cambios, donde la etapa de crisis y conflicto había decidido dejarla el año anterior para, a partir del 2014, cambiar su modo de moverse por la vida, lo cual significaba —para ella— “mejorar su calidad de vida”. María José había decidido “ganar menos plata, pero ser más feliz” y, desde esta afirmación cargada de deseo propio, desafiar a esa rutina que poco le aportaba intelectual y profesionalmente. La necesidad de un cambio en su vida la llevó a dejar uno de sus dos trabajos, asombrosamente, el con mayor estabilidad económica.

Su experiencia me recordó al cambio cultural que Milagros Rivera dice que está cambiando el mundo del trabajo, donde expresa que cada vez más mujeres intentan trabajar a tiempo parcial “con el fin de tener tiempo; es decir, con el fin de tener tiempo significativo, tiempo para estar abiertas a la posibilidad de los momentos de ser” (Milagros Rivera, 2001: 60). Así fue como María José decidió dejar su cargo como coordinadora del área de extensión de la Facultad de Artes de la universidad Católica, para dedicar más tiempo a los proyectos que daban sentido a su deseo de ser y estar en su vida.

Así, se propuso proporcionar más tiempo a sus intereses como artista-docente; esto era, por un lado dedicar más tiempo a su práctica de hacer tatuajes y colaborar en el área de enseñanza artística del programa gubernamental INICIA², el cual se le presentó como un desafío intelectual que extrañaba, añoraba y disfrutaba. Por otro lado, optó por dar más importancia al proyecto de educación artística Taller Nube, donde hacía clases y participaba como coordinadora pedagógica desde sus inicios el 2012.

Además de este período de transición profesional, estaba postulando al magister “Art, education and community of practice” en la Universidad de Nueva York. Para ella, estos estudios eran una oportunidad para obtener más herramientas y así contribuir en este proyecto artístico-pedagógico en el cual trabajaba. Estaba motivada por aprender más sobre las comunidades de práctica artística ya que, desde hace años, decidió desafiar el tipo de arte que llamaba “mercantilista y ensimismado”, cuestionándolo profundamente. Desde este espacio de resistencia, optó por desmarcarse del modelo de artista impuesto en su formación artística, y desplazarse a comprender el conocimiento artístico como las experiencias que se producen en los espacios sociales, es decir, las experiencias artísticas que involucran un hacer y pensar con los otros(as). Esto se transformó en su foco de interés. Así es como, su quehacer como docente en el taller Nube, es parte de su práctica artística, donde la experiencia diaria de investigar, experimentar y generar conocimiento con los otros; sus estudiantes y compañeros de trabajo, es lo que da sentido a su deseo como artista y docente.

El taller Nube es un espacio de aprendizaje artístico no formal que se desarrolla en un parque de Santiago, y donde asisten diariamente niños y niñas de colegios municipales de una comuna. En este espacio los límites entre su práctica artística y docente se difuminan. También aquí, se configura a sí misma como artista y profesora, a partir de su relación con los estudiantes y, sobre todo —como explicaré más adelante— con sus compañeros de trabajo, con quienes sostiene una relación pedagógica y colaborativa entrañable. Es, desde esta hermosa relación donde toma fuerza y sentido su saber pedagógico, como una mujer que habla desde un lugar situado y empoderado por su propio deseo femenino.

² Es una evaluación formativa, impulsada y realizada por el Ministerio de Educación chileno, para estudiantes egresados o cercanos a egresar de las carreras de Educación. Este programa que busca el mejoramiento de la formación inicial docente.



Repensar sus historias y nuestros encuentros

Acercarme a los saberes docentes de estas cuatro profesoras implicó que recorriéramos, como señala Tardif (2004), sus diversas fuentes de saberes, entre las que encontramos numerosas experiencias personales —en cuanto mujeres— escolares, de formación artística y pedagógica, sus trayectorias profesionales, la relación con el curriculum, con la institución —en la cual trabajaban— su práctica artística y el profundo vínculo que entretejían diariamente con sus estudiantes, y también, como en el caso de María José, con su equipo de trabajo.

Desde las instancias de diálogo y acompañamiento logré comprender los tránsitos que estas fuentes de saberes y experiencias tejían entre sí, es decir, cómo sus saberes docentes se conformaban por los recorridos de encuentros y desencuentros que ellas establecían entre estos.

En este sentido, la relación que establecían con y entre estas diversas fuentes permitió aproximarnos hacia lo más profundo, y por ende, lo más confuso y complejo de sus saberes docentes. Fue complejo ya que, a pesar de los aspectos *positivos*³ que algunas de estas experiencias entregaban a sus prácticas docentes —y que además eran diferentes en cada participante— comenzaron a manifestarse otros aspectos que, desde las lecturas previamente realizadas como marco teórico, parecían estar aislados o sin *aparente* relación con el saber docente.

Volcar la mirada para comprender lo que sucedía en los márgenes —como ese espacio que no es tomado en cuenta cuando nos referimos al saber docente— llevó a encontrarme, por un lado, con un saber conformado por múltiples tensiones. En cada encuentro surgía, desde las diversas fuentes de saberes, un nudo de conflictos que se relacionaban entre sí. Sólo la pasión que sentían por la creación artística y la relación pedagógica con los otros y otras, permitió comprender el lugar de aquellas tensiones y el modo en que, algunas de éstas, se transformaban en resistencias y limitaban sus modos de ser y hacer como artistas y docentes.

Frente a este problema, Maurice Tardif (2004) nos advierte —escasamente debo puntualizar— que, si bien los saberes docentes se revelan en la propia práctica pedagógica, muchas veces esto supone un conflicto para las y los profesores, y se pregunta por la relación que establecen los docentes con aquellos saberes. Señala la existencia de un “desequilibrio o alienación” entre los saberes experienciales y los saberes *exteriores* o que provienen fuera de él o ella —como los saberes disciplinares, en este caso de la formación artística, los saberes pedagógicos y curriculares— lo que lleva a que algunos profesores(as) vivan esa distancia como una tensión.

A pesar de que el objetivo de esta investigación no es confirmar las propuestas de Tardif, la historia de las cuatro participantes me mostraron el protagonismo que tienen estas tensiones en la conformación de sus saberes docentes. Si bien este autor, al que tomo como principal referente para comprender este problema, señala que esta situación es “a veces” vivida como tensión o distancia, las narrativas de estas profesoras me enseñaron que, justamente, la fuerza de sus saberes surge diariamente desde estos afrontamientos y enfrentamientos. Así, desde sus historias noté que los —sus— saberes docentes poseen una complejidad interna en la que diariamente existen conflictos que los arman y desarman, estancan o trascienden y que, por ende, no pueden permanecer en los márgenes, como una característica o cualidad secundaria de sus saberes.

Así también, en nuestros encuentros percibí la presencia, intermitente en algunos casos y totalmente evidentes en otros, de dos nuevos aspectos que parecían poco significativos en la teoría revisada sobre la conformación del saber docente. Sin embargo, resultaron ser fundamentales en el

³ Soy consciente de la dificultad que implica utilizar la palabra *positivo* ya que, al posicionarme desde las perspectivas constructorista y feminista posmoderna, debería buscar vías que eliminaran las brechas entre estas dualidades. Sin embargo la utilizo ya que fueron las participantes quienes daban la cualidad de *positivo* a estas experiencias. Al caracterizar de positivas a ciertas experiencias, las participantes hacían alusión a que éstas no les generaban conflictos.



modo en cómo se relacionaban con los conflictos y, por ende, en el proceso de ir conformando su saber pedagógico. Me explico: por un lado lo que distinguí como *no saber*, referido a ese espacio — explica Rivas, Hernández, Sancho y Nuñez, 2012: 158— pero también posicionamiento —distinguí yo— “plagado de miedos, incertidumbres y vulnerabilidades”, lo que me llevó a comprender esos espacios y posicionamientos de no saber como “la posición de quien se asume con *fragilidad*” (Freire, 2002: 108). Es decir, el cómo se vivían con fragilidad, vulnerabilidad e incertidumbre ante los otros(as) y su práctica docente se transformó en una característica y valor crucial de sus saberes. El segundo aspecto fue, a pesar de tener poca relevancia en la literatura revisada sobre el saber docente (Maurice Tardif, 2004; Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi, 1998) el lugar que los otros y otras ocupaban en sus prácticas y trayectorias docentes. Éstos(as), como personas o grupos encarnados, se evidenciaron como la dimensión central, ya que, como mediadoras(es), les permitía recomprender el lugar de esos conflictos y por ende, el orden simbólico de sus saberes.

Por otro lado, uno los aspectos más conmovedores de las historias de Valentina, Victoria, Ángela y María José nacen en las intersecciones entre los diversos conflictos, frustraciones y resistencias que viven entorno a los a saberes impuestos —producto de su formación artística, pedagógica, su relación con el curriculum y las demandas de la institución educativa en la que trabajan— y los saberes que, sin generarles conflicto, enriquecían su quehacer cotidiano y práctica docente. Esos entrecruces eran múltiples y, además de ser diferentes entre cada profesora, siempre había un otro u otra que mediaba, siendo de palanca pujante que otorgaba un nuevo valor, una nueva recomprensión.

Así, a través de sus historias de vida, por un lado me acerco a las constantes luchas de Valentina por desmarcarse del modelo artístico impuesto en la formación universitaria, desligarse del modelo curricular y de las exigencias del centro educativo, para aprender a vivirse como artista-docente de manera libre y con autoridad femenina. En este camino, su disposición como profesora de no saber abre las puertas para que a partir de los otros —sus estudiantes— resignifique su sentido como artista y docente y pueda dar un salto simbólico hacia otras formas de comprender(se) su saber como maestra. En el caso de Victoria, su resistencia al sentido de ser mujer impuesto —limitada y sujeta al *deber ser* sumisa y obediente— ser artista —según modelo impuesto en la universidad— hacia los aspectos del curriculum y del colegio tradicional en el cual trabaja, son aspectos que, por un lado, cuando se entrecruzan con su disposición de no saber, le permite aprender de los otros, y por ende, resignificar su propio saber. Por otro lado, cuando estas resistencias se entrelazan con la relación de *affidamento* (Lía Gigarini, 1995; Milagros Rivera, 2001) y autoridad femenina que desarrolla con sus estudiantes mujeres, a partir del salto que hizo con el grupo Muart, crece, y da un nuevo sentido simbólico a su saber y estar como mujer, artista y docente. En la historia de Ángela, los conflictos y resistencias que vivenció durante sus experiencias laborales en otras escuelas de riesgo social y las que sostiene en el centro actual, la han llevado a desmarcarse de las obligaciones docentes que la educación tradicional y además subvencionada, impone a seguir, para centrarse en la vida, relación y necesidades de sus estudiantes. Así también, desde la historia de María José comprenderemos los diversos conflictos que experimentó durante su formación artística y trayectoria profesional. Para mí, también fue un gran aprendizaje comprender cómo, desde el entrecruce entre sus resistencias con su disposición de no saber y deseo de dar lugar a los demás en su práctica artística, se empodera y reconfigura como artista-docente a través de los otros(a). Es, a partir de lo que sucede en este entretejido, donde conforma un nuevo orden simbólico y sentido de su saber que la lleva a moverse libremente⁴ por el mundo.

⁴ Es importante entender que en este estudio la libertad no es comprendida como la oportunidad de ganar independencia, de desligarse de los otros, sino más bien refiero a un tipo de libertad que es relacional (Lía Gigarini, 2004) ya que es, a partir de esta libertad, en la cual María José se



A través del encuentro entre las fuentes de saber de las cuatro docentes, surgió la pregunta por *el lugar que los otros*, el lugar que la *disposición de no saber* y el rol que los *conflictos* — resistencias en algunos casos — ocupa en la relación entre esas diversas fuentes.

A partir del análisis de estas tres dimensiones, cómo aspectos marginales que al entrelazarse tomaron un carácter relevante en la conformación de sus saberes, pude apreciar una cuarta dimensión: justamente la de carácter propio, aquella que significativamente daba sentido y orden simbólico a las demás. En el entrecruce de sus diversas fuentes, pude apreciar cómo el trenzado entre sus conflictos, no saberes y la presencia de los otros, daba lugar a modos que permitían configurar espacios propios y de autoría. A partir de feministas como Sherry Ortner (2011) y Saba Mahmood (2006), a éstos los llamé *modos de agencia* o bien, desde el feminismo de la diferencia (Luisa Muraro, 2010) *prácticas transformadoras del sí*. Frente a éstas, Luisa Muraro señala que,

Una deja de ser la consecuencia de su pasado en función del futuro; el encadenamiento se rompe, sucede algo en el presente que tiene sentido por sí mismo y permite al antes separarse del después y venir por sí mismo, libremente, a la memoria. Como se ve, no se trata de una actualización, es decir, de una vuelta al pasado con las ideas del presente, sino, por el contrario, de una restitución al pasado de un sentido que probablemente era ya suyo (Luisa Muraro, 2010: 107)

Desde esta cuarta dimensión, cada una de las participantes contará, en sus historias de vida, las acciones que, tanto desde el pensamiento como del cuerpo en acción, dieron paso a la ruptura con el encadenamiento, orden hegemónico o bien, aquello que, desde su acontecer, les permitió restituirse como mujeres, artistas y docentes, dando paso a un saber libre y libre por ser relacional y fluido.

A través del diálogo con Valentina, muestro cómo este entrelazado entre aspectos conflictivos y no conflictivos no se genera a modo de choque, más bien como un proceso fluido donde ambos bandos buscan comprenderse para entretrejer-se. Así también para Ángela y María José, vivir estos conflictos son una oportunidad para crecer. En el caso de Victoria veremos que se genera, desde su sentido como mujer, un corte brusco y radical que la lleva a buscar un giro significativo respecto a sus forma de ser y hacer como madre, artista y profesora.

Estos agenciamientos, que surgen desde un empoderamiento, son los que les permiten descubrir sus espacios de subjetividad, como un sentido personal de la identidad y de la agencia que es fluido, a veces conflictivo y que se renegocia constantemente. La subjetividad es, según las feministas Margaret Smith, Petra Munro y Katheleen Weiler (1999), lo que nos y las transforma en sujetos activos en la historia, ya que la subjetividad de las mujeres no es algo dado y, por ende, requiere transformación, cuestionamiento y una apertura para trascender hacia la posibilidad de ir recomprendiéndonos mediante el deseo. Así, el deseo toma en las mujeres y, especialmente, en el grupo de este estudio un lugar central, pues es, para Rossi Braidotti (2004), la fuerza que lleva a la autoafirmación, al anhelo de cambio y a la apropiación del nuevo imaginario femenino que, junto con la agencia, nos hace entender y experimentar(nos) múltiples posicionamientos, los cuales nunca son parciales, lineales e inacabados.

Así, los diversos modos y experiencias de agenciamiento que experimentan las profesoras de este estudio se articulan como nuevos modos de ser que pasan por re-comprenderse a sí mismas como mujeres, artistas y docentes. Por ende, respondiendo a la pregunta anterior de Tardif (2004) —sobre qué relación establecen los docentes con sus saberes— estos agenciamientos nos muestran lo que sucede *en ellas* cuando estas fuentes de saberes dejan de ponerse límites y barreras dicotómicas, para relacionarse y construirse como un tejido que, alejado del modelo hegemónico, se

recomprende a través de los otros, donde ella se siente realizada y comprometida personal y profesionalmente.



reordena simbólicamente para dar paso a un saber que, como explicaré desde sus historias, se relaciona con la autoridad, deseo y libertad femenina (Lía Gigarini, 1995).

El por qué sus saberes, en vez de chocar, se ordenan simbólicamente, se debe a que surgen desde una práctica que, en el pensamiento de la diferencia sexual, se ha llamado el *partir de sí*. Esta práctica, como una política de lo simbólico, nos dice Milagros Rivera (2001: 34) que “pone el acento en el partir de sí, el partir de sí de cada mujer, como en la vida corriente; partir de sí, saliendo de sí, decir lo que pasa, lo que es. Partir de sí, partir de mí saliendo de mí y yendo hacia la otra o el otro”. Esta idea del partir de sí, en relación a sus saberes, significa que aquellas experiencias de saberes que les generaba conflicto o tensión han cobrado un nuevo sentido cuando han sido resignificados desde sus propios orígenes y experiencias de deseo como mujeres. Así también, han sido reordenados cuando estos saberes han sido resignificados, junto con sus deseos, en relación a un otro u otra, siendo esto, ahora, la segunda razón.

En relación a ello, explica Lia Gigarini que la práctica del partir de sí –como aquello que estas cuatro maestras han realizado para autorizar que sus saberes docentes surjan desde el espacio *entre*, es decir, desde sus experiencias de vida cotidiana y sus prácticas artísticas– significa que la “palabra se usa y la política se hace, no para representar a las cosas ni para cambiarlas, sino para establecer o para manifestar o para cambiar *una relación entre sí y lo otro de sí*” (Gigarini, 1995: 207). Esta práctica toma cuerpo cuando, por ejemplo, en una de las entrevistas Ángela precisó: “...si yo cambio mi realidad cambia”. Este enunciado, cargado de deseo y sabiduría, me trasladó a pensar en cómo Ángela se autoriza a repensar la relación y orden de sus saberes a *partir de sí* y desde aquí, permite que, a su vez, su saber docente también se transforme, expanda, re-relacione y recomprenda.

Conclusión

Lo que he compartido en esta comunicación ha sido el proceso que he seguido para ir construyendo las historias de vida de las cuatro maestras y artistas que conforman mi estudio. En sus relatos biográficos, las categorías –como dimensiones– del lugar del otro, los conflictos, no saberes y agenciamientos tomaron el carácter de ser dimensiones dinámicas y procesuales, y lo son porque, en las historias de los colaboradores, las dimensiones transitan y se transforman activamente. Es decir, no son dimensiones que se excluyan, resten o confronten, ni menos que habiten –en sus experiencias como mujeres, artistas y docentes y diversos saberes– de manera aislada y fija. Por el contrario, son dimensiones que –mediadas por la relación con los otros y otras en sus experiencias y saberes– dialogan y no se subordinan, porque entre ellas se reconocen y, por ende, se suman. Es por ello que la pregunta por cómo van conformando su saber pedagógico encuentra respuesta, en sus historias de vida, en los espacios *entre* o bien de mediación, transformando sus saberes docentes en un proceso relacional.

Si bien a través de sus historias comparto, desde lo dialógico, cómo sus saberes docentes se reconfiguran desde sus modos de agencia, es importante añadir que no por ello sus tensiones y/o resistencias se extinguen o esfuman. Bastante bien lo aclaraba María José cuando utilizó una palabra preciosa para caracterizar esas disyuntivas y contradicciones. Para ella, vivir entre sus tensiones y discordancias es “fértil” porque, y al igual que para Ángela, son conflictos necesarios que permiten cuestionarse el por qué y para qué hacemos las cosas, permitiéndonos crecer y aprender. Como Foucault (1984) nos enseña, donde hay relaciones de poder hay resistencias, por ende, la clave de estas historias no está en mostrar cómo Valentina, Victoria, Ángela y María José vencieron o dominaron sus experiencias de conflicto, ya que éstas se seguirán expresando según el contexto e institución en las que estén insertas. Más bien lo relevante será dar cuenta, a modo de proceso e incluyendo sus contradicciones, los aspectos que, como dimensiones fundamentales de



sus saberes docentes, nos permiten comprender cómo han ido conformando su saber docente y cargándolo de subjetividad. Tiñendo, a sus saberes, con un carácter u origen propio y con un simbólico que, desde sus experiencias de género, lo vuelven singular y a su vez relacional.

A través de cada historia visibilizo cómo los conflictos que enfrentan, y desde ese espacio, las mismas frustraciones y resistencias cotidianas que experimentan como mujeres, artistas y docentes, se pueden transformar o modificar como modos de agencia, dando paso a otros modos de ser y entendernos. Por ende, acercarnos a un saber docente que surge desde un encuentro con la subjetividad y el propio deseo. Por otro lado el lugar del *no saber*, como disposición de quien se asume vulnerable, abre lugar para el encuentro con otros(as) y disposiciones a aprender de y con los demás —estudiantes, compañero(as) de trabajo, grupos de mujeres artistas, etc.—. Esta dimensión, ligada a lo relacional, encarnado en un otro u otra, como quienes han ido mediando sus saberes, sitúa al saber docente como un proceso y espacio abierto e incierto, que constantemente se va enriqueciendo y por ende, transformándose.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, D. (2011). *The artist-teacher*. En Atkinson, D. Art, equality and learning. Pedagogies against the State. (115-138) Netherlands: Sense Publishers.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid: Akal
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa S.A
- CASEY, K. (1993). *I Answer with My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. London: Routledge.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage
- FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo xxi
- GARCÍA-HUIDOBRO, R. (2014). Compartir experiencias entre mujeres, artistas y docentes a través de herramientas virtuales. *Revista Digital do LAV*, 7(2), p. 214-227
- GEIGER, S. (1986). Women's Lives Histories: Method and Context. *Chicago Journals*, 2, 334-351.
- GIGARINI, L. (1995). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Icaria.
- GIGARINI, L. (2004) Libertad relacional. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*. Núm 26, p. 85-91.
- MAHMOOD, S. (2006). Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no egipto. *Etnográfica*, 1, 121-158.
- MIDDLETON, S. (1993). *Educating feminists: life histories and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- MUNRO, P. (1998). *Subjetc to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.
- MURARO, L. (2010). La verdad de las mujeres. *DUODA, Estudis de la diferencia sexual*, 38, 69-124.
- ORTNER, S. (2011). Specifying agency the comaroffs and their critics. *International Journal of Postcolonial Studies*, 1, 76-84.
- PIUSSI, A.M. (1996). *Saber que se sabe: mujeres en educación*. Barcelona: Icaria
- PUJADAS, J. (2002). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- RIVAS, J.I., HERNÁNDEZ, F. SANCHE, J., Y NUÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Universitat de Barcelona: Esbrina.
- RIVERA, M. (2001). *Mujeres en relaciones: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1, 1-23.
- SMITH, J. (2012). Reflections on using life history to investigate women teachers' and career decisions. *Qualitative Research*, 4, 486–503.
- SMITH, M., MUNRO, P. Y WEILER, K. (1999). *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1880-1960*. Nueva York: Teacher College Press.
- SUBIRATS, J. (2006). *Fragilidades Vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.